

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Guilherme Pinto Esteves Marques

N.º 039157

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/200, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha, da Universidade da Maia e coorientação do Mestre Paulo Alexandre Soares da Silva, da Escola Secundária de Penafiel.

Julho, 2022

Marques, G. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras – Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante-estagiário; Educação Física; Relato de experiência.

Agradecimentos

À Prof.^a Doutora Mariana Cunha, pela disponibilidade, prontidão, paciência e compreensão.

Ao Professor Paulo Silva, Orientador Cooperante, pelo auxílio, pelas oportunidades que me deu e pela partilha do seu saber e experiência.

Aos agentes educativos da Escola Secundária de Penafiel, pelo acolhimento caloroso com que me brindaram.

Aos meus colegas Francisco e Paulo, pelos momentos de partilha, reflexão e alegria ao longo de todo o ano letivo.

À turma do 10.º IA, pelo entusiasmo, empenho e por me terem dado a possibilidade ser professor.

Aos meus pais, à minha avó, à minha irmã e ao meu cunhado pelo amor, carinho e apoio nos momentos mais difíceis. Sem eles nada disto teria sido possível e por serem sempre o meu porto de abrigo!

A toda a minha família pela disponibilidade em todos os momentos.

Aos meus melhores amigos de Cinfães: Ana, Bruno, Daniel, Diogo, Francisca, Francisco, Gabriel, Leonardo e Pedro.

Aos meus amigos e colegas de vida académica, em especial ao Gonçalo, ao José e à Luciana, pela continuidade do companheirismo mesmo seguindo caminhos distintos.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação académica e pessoal.

Um muito obrigado a todos.

*“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.”*

(Paulo Freire)

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada decorre sobre uma reflexão e análise crítica da prática, ao longo do ano letivo 2021/2022. A Prática de Ensino Supervisionada é uma Unidade Curricular basilar do 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia - ISMAI. O Estudante-Estagiário conduziu a sua prática pedagógica numa turma do ensino secundário (10.º ano), realizado no estabelecimento de ensino público, uma Escola Secundária de um Concelho do distrito do Porto, sob a supervisão de uma orientadora institucional da Instituição de Ensino Superior, e da orientação de um professor de Educação Física experiente da Escola Cooperante. A Prática de Ensino Supervisionada assume-se como um processo complexo, multidimensional, por etapas, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, pela socialização, na escola (Seabra et al. 2016). Na parte inicial do relatório é realizada uma introdução, seguida de um enquadramento pessoal e profissional, expectativas iniciais e constituição do núcleo e local da PES. Posteriormente, são abordados diversos aspetos como as tarefas do professor: conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. São também abordados aspetos como a participação na escola e a relação com a comunidade, as atividades realizadas ao longo do ano letivo, a socialização e a ética profissional. A parte final do relatório, possui uma componente reflexiva e crítica sobre as ações pedagógicas e didáticas, ao longo do processo da Prática de Ensino Supervisionada. Esta experiência permitiu uma integração no contexto de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física e constitui o início do caminho profissional que se pretende seguir.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante-estagiário; Educação Física; Relato de experiência.

Abstract

The report of school placement stems from a reflection and critical analysis of the practice during the school year 2021/2022. The school placement is an essential Curricular Unity of the 2nd year of the 2nd cycle of studies of the Masters in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Education of Universidade da Maia - ISMAI. The pre-service teacher led his pedagogical practice in a secondary education (10th grade), which was held in a secondary school of a county of Oporto city, under supervision of a faculty-tutor and a cooperating teacher of the partner school. The school placement it is assumed as a complex, multidimensional process, in stages, of learning and professional development, through socialization, at school (Seabra et al. 2016). On the beginning of the report it is included an introduction, followed by a personal and professional framework, initial expectations and constitution of the group and local of the school placement. After, several aspects such as conception of teaching, planning, achievement and evaluation are mentioned. There will also be mentioned aspects such as school participation and relationship with the community, activities that were performed during the school year, socialization and professional ethics. The last section of the report holds a reflexive and critical component about didactic and pedagogical actions along the process of Supervised Teaching Practice. This experience allowed an integration in the context of teaching, in a progressive and oriented way through the development of professional competences in the extent of the teaching of Physical Education and constitutes the beginning of the professional path that is intended to be followed.

Keywords: School placement; Physical Education; Pre-service-teacher; Experience report.

Índice de Siglas e Acrónimos

CLDE - Coordenação Local do Desporto Escolar

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante-Estagiário

EF - Educação Física

UMAIA - Universidade da Maia - ISMAI

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Orientador Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Siglas e Acrónimos	vii
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais	5
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 A importância da PES	7
3.2 A PES na UMAIA	7
3.3 A Escola Cooperante: O lugar de prática	9
3.3.1 A Escola Cooperante	9
3.3.2 O grupo de Educação Física	10
3.3.3 A turma residente do 10.º ano	10
3.3.4 A Turma partilhada do 5.º ano	11
3.4 Caracterização do núcleo da PES: O espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	12
4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção	13
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
4.1.1 Conceção de ensino	13
4.1.1.1 Modelos de Ensino	15
4.1.2 Planeamento	18
4.1.2.1 Planeamento Anual	19
4.1.2.2 Planeamento de Período/Unidade Didática	20
4.1.2.3 Plano de Aula	23
4.1.2.4 Reflexão da aula	24
4.1.3 Realização	25
4.1.3.1 Implementação dos modelos de ensino	25
4.1.3.2 Instrução	27
4.1.3.3 Gestão	30
4.1.3.4 Disciplina	31
4.1.3.5 Clima	31
4.1.3.6 Ajustamento	32

4.1.4	Avaliação	32
4.1.4.1	Avaliação Diagnóstica	34
4.1.4.2	Avaliação Formativa	34
4.1.4.3	Avaliação Sumativa	35
4.1.4.4	Autoavaliação	37
5.	Participação na escola e Relação com a comunidade	38
5.1	Atividades realizadas	38
5.1.1	Dia Europeu do Desporto Escolar	38
5.1.2	Corta-Mato Escolar	39
5.1.3	Corta-Mato CLDE	39
5.1.4	Mega Sprint Escolar	39
5.1.5	Torneio Voleibol 2x2 e 4x4	39
5.1.6	Semana Desportiva	40
5.1.7	Evento Anual	40
5.1.8	Seminário	40
5.2	Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e atuação	41
5.3	Socialização profissional e institucional	42
5.4	A componente ético-profissional	43
6.	Desenvolvimento profissional	46
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo da profissão	46
7.	Reflexões finais	47
8.	Referências bibliográficas	49

1. Introdução

A elaboração do presente documento, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA), que decorreu numa Escola Cooperante (EC) do Concelho do Porto, no ano letivo 2021/2022. Destaco a importância deste documento, uma vez que este constitui uma componente da PES em parceria com a Prática Pedagógica.

De acordo, com os pressupostos legais, a PES constitui uma etapa fulcral na obtenção do grau de Mestre em EEFEBS e o respetivo relatório, rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica referente à habilitação profissional para a docência, segundo o Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio e o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março na versão revista e modificada pelo Decreto-Lei N.º 63/2016 de 13 de agosto.

O presente Relatório tem como objetivo o relato pessoal em contexto real de ensino numa Escola Secundária do ensino público português que contempla o 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, este último dividido nos cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais.

A PES nesta escola foi constituída por um núcleo de estágio composto por 3 elementos, sob orientação de um Professor Cooperante e de uma Professora Supervisora da UMAIA.

No decurso do ano letivo, a dinâmica de intervenção assumiu a forma de interação através da lecionação contínua de aulas a uma turma do 10.º ano, participando ativamente nas atividades do Desporto Escolar, bem como na participação nas várias reuniões de Grupo de Docência, Departamento Curricular e Conselho de Turma.

Batista e Queirós (2013), constataam que a experiência de estágio, em contexto real de prática profissional, revela-se uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão. Estes autores referem também que o estágio permite ao Estudante-Estagiário (EE) um sentido de pertença à profissão docente.

Encarei esta experiência como o início de um longo percurso, sabendo das dificuldades que iria enfrentar, porém com a certeza de que iria ser um ano gratificante, de realização e aprendizagem com claro impacto na vida futura, quer profissional, quer pessoal.

Apresenta-se o resultado de uma análise reflexiva pessoal, focada no planeamento, na execução e na reflexão ao longo de todo o processo, aberto às opiniões de quem me acompanhou, quer professores, quer colegas. Pautei sempre a minha postura, com vista a adquirir competências de um profissional de excelência nesta área.

O presente relatório encontra-se dividido em oito capítulos: Inicia-se com uma breve descrição sobre o percurso pessoal e profissional, bem como as expectativas iniciais da PES; seguidamente, é descrita a EC onde a PES foi realizada, no qual é referida a importância da PES. Posteriormente, no capítulo de prática profissional abordam-se diversos aspetos como as tarefas do professor (conceção de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação) e as dimensões de intervenção pedagógica (instrução, disciplina, gestão e clima); de seguida, no capítulo da participação na escola e relação com a comunidade encontra-se a descrição das atividades realizadas. O penúltimo capítulo refere-se ao desenvolvimento profissional, e, por fim, é apresentada uma reflexão sobre o processo e percurso ao longo do ano.

Assim, considero que foi um caminho de extrema importância, muito enriquecedor e que me permitirá abraçar com confiança a carreira docente, com que sempre sonhei.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O Desporto sempre teve um papel ativo na minha formação, não só como atleta, mas também como pessoa. Durante o meu percurso desportivo as experiências que tive apresentaram-se de forma não estruturada (lúdica) e estruturada (federada). Iniciei a minha prática desportiva na modalidade de Natação, com apenas cinco anos, tendo-se estendido até aos meus sete anos. O grande objetivo da prática desta modalidade foi a aquisição de competências para a adaptação ao meio aquático.

No final do 1.º ciclo, com oito anos, surgiu a oportunidade de praticar Andebol num clube que havia sido criado nesse mesmo ano, na área da minha residência, em Cinfães. Guardo muito boas recordações dos três anos em que pratiquei esta bela modalidade pois, para mim, foi o primeiro contacto com uma modalidade coletiva, com o sentimento de pertença a uma equipa, com a presença de colegas de equipa, treinadores etc.

Após o final da minha experiência no andebol, foi no Desporto Escolar que encontrei a oportunidade de praticar os mais variados desportos, sem necessidade de me deslocar para outros concelhos, visto que na minha localidade apenas existia a modalidade de futebol. Através do Desporto Escolar, encontrei uma das minhas paixões, que é a arbitragem na modalidade de basquetebol.

O sonho de me tornar árbitro federado de basquetebol concretizou-se assim que cheguei aos 16 anos de idade (idade mínima para realizar a formação de arbitragem). Juntamente com a arbitragem do basquetebol, fiz parte de uma equipa técnica de formação de basquetebol, onde tive a minha primeira experiência como treinador. Esta etapa foi um pouco diferente das experiências anteriores. A minha perceção do desporto acabou por mudar um pouco, percebendo as diferentes vertentes do desporto o modo como todas elas se juntam nos mesmos propósitos, e têm por base os mesmos valores.

Também aos 16 anos surgiu a oportunidade de praticar pela primeira vez a modalidade de futebol. Foi no escalão de juniores que iniciei e terminei a minha formação como atleta de futebol. Apesar de ter entrado na formação, num escalão já de transição, onde o grau de exigência é muito elevado, retiro aspetos muito positivos e de muita aprendizagem nesta modalidade.

Terminada a minha formação, não tive a oportunidade de continuar no escalão sénior, pelo que me dediquei ao futsal e ao Desporto Universitário. Eis que depois de um ano sem competir, surgiu a oportunidade de ingressar numa equipa de futsal recém-criada, em Cinfães. Rapidamente me apaixonei por esta modalidade e pelo treino, o que fez com que fosse convidado para treinar um escalão de formação no clube onde estava inserido. Ao olhar para o futuro, vejo a possibilidade de crescer como jogador e como treinador nesta modalidade e farei todos os possíveis para conseguir sempre conjugar o trabalho com a competição.

Por último, durante o último ano da minha licenciatura, a convite do meu professor de Andebol, surgiu a oportunidade de realizar um estágio curricular numa equipa da Maia que competia na 1.^a divisão nacional de andebol. Durante este período, experienciei como se efetua a análise de jogo, bem como sua ligação ao contexto de treino e também vivenciei a experiência de integrar uma equipa técnica de um escalão de formação nesta modalidade.

Aliado a estas vivências desportivas, desde sempre tive o gosto pela área de ensino, e, mais especificamente, pela área da Educação Física (EF), quiçá por influência familiar já que, os meus pais são docentes, sendo o meu pai professor de EF. Desde sempre fui influenciado positivamente por alguns professores de EF na minha formação escolar, o que fez com que o meu gosto por esta disciplina fosse crescendo ao longo dos anos, tornando a aula de EF o momento mais feliz da minha semana na escola. Durante todas as aulas de EF sentia-me motivado para adquirir um maior conhecimento e praticar desporto e, desta forma, a vontade de enveredar por esta área foi crescendo.

Após o finalizar do meu percurso escolar obrigatório, ingressei no curso de Ciências de Desporto, na minha primeira opção, com o intuito de me tornar um Professor de EF. Terminada a minha licenciatura e de modo a alcançar o objetivo de me tornar Professor, decidi ingressar no mestrado na UMAIA, por influências de informações colhidas acerca do corpo docente qualificado e disponível, acompanhamento da proximidade pela instituição, pelos inovadores métodos de trabalho e de ensino, e, sobretudo, pelo contacto que tive com professores de EF, muitos deles, com formação nesta mesma instituição.

Na entrada para o segundo ano, tive de escolher a escola onde queria realizar a PES. Desde cedo que a primeira opção foi, uma escola que tem todas as condições necessárias para me ajudar a ser um melhor profissional.

Todas as experiências que atrás relatei, fizeram-me ser um pouco da pessoa que sou hoje. Todos os valores que me foram transmitidos pela prática desportiva, foram fundamentais no

meu desenvolvimento desportivo e pessoal, e, atualmente, transporto tudo isto para a prática docente. Considero que através da área do treino, desenvolvi e adquiri competências na área da socialização, do trabalho em equipa, da necessidade de atualização contínua de conhecimentos que me beneficiaram no contexto de lecionação de aulas na escola. Através da arbitragem, aprendi a lidar com a pressão e principalmente a ser um mediador de conflitos e facilitador da prática desportiva. Por último, e não menos importante, reconheço a relevância das competências adquiridas na formação inicial, quer na licenciatura, quer no 1.º ano de mestrado. De facto, e especialmente no que diz respeito ao primeiro ano de mestrado, revelou-se muito importante tudo aquilo que aprendi nas várias Unidades Curriculares. Desde a Profissionalidade Docente até à Prática Pedagógica, passando pelas Didáticas dos Desportos, tornaram-se fundamentais no sucesso das minhas opções metodológicas.

Todas estas competências, na minha perspetiva, todas as crianças e jovens deveriam ter a oportunidade de o vivenciar.

2.2 Expectativas iniciais

Dos relatos narrados por colegas EE de anos anteriores e até por alguns professores do MEEFEBS, iniciei o ano letivo 2021/2022 com a informação de que a PES é caracterizada por ser um ano de muito trabalho e sacrifício, porém, sabendo também, que seria uma das mais belas etapas da minha vida académica e o início da minha caminhada, enquanto Professor de EF.

Associado a este ano de extrema importância, encontravam-se sentimentos como a ansiedade e medo do “desconhecido”. O facto de não saber como seria a minha interação com a restante comunidade educativa, criava um ambiente de algum receio, mas simultaneamente de satisfação, por me encontrar nesta fase de início de uma profissão que há muito anseio abraçar.

No que concerne às expectativas criadas em relação à escola, em primeiro lugar, fiquei colocado na primeira opção, pois a EC constituiu a o local de prática profissional mais próxima do meu local de residência e pelo facto de ser uma escola de referência do Centro de Área Educativa do Tâmega. Face ao exposto, pretendia contribuir com o meu trabalho, integrar-me o mais rápido possível na comunidade educativa, valorizando-a e estando disponível para colaborar com todos os agentes educativos.

No que se refere ao OC, tinha a certeza da sua competência. O seu saber iria proporcionar-me experiências relevantes para o meu futuro profissional, auxiliar na escolha das melhores metodologias pedagógicas levando, assim, os alunos a aprender cada vez mais. Expectava que me facultaria experiências de autonomia, para que eu, sem receio, conseguisse tomar as melhores e mais adequadas decisões. Na questão pedagógica, esperava conseguir momentos de partilha do seu saber, tanto na relação professor-professor, mas também na relação Tutor- EE. Esperava que permitisse o meu maior desenvolvimento pessoal e profissional.

Já referente aos alunos, esperava criar uma relação pedagógica alicerçada no respeito mútuo, confiança, transparência e compromisso com o trabalho. Pretendia conseguir melhores aprendizagens que pudessem contribuir, não só no âmbito da disciplina de EF, mas também no contributo do desenvolvimento da cidadania, civismo e socialização dos alunos.

No que diz respeito ao Núcleo de PES, esperava contribuir de forma ativa para o enriquecimento pessoal e académico, tanto meu como dos meus colegas, onde permanecesse sempre a cordialidade e a entajuda ao longo do todo o processo. Esperava, também, estabelecer relações de amizade dentro e fora do espaço educativo, colocando-me à disposição do grupo de trabalho, com vista a dignificar a UMAIA e a escola que me recebeu como estagiário.

Por último, relativamente à minha pessoa, como EE, pretendia colocar em ação tudo aquilo que fui aprendendo ao longo do meu percurso formativo, justificando, assim, a minha responsabilização pela lecionação das aulas de uma turma. Por outro lado, tinha a certeza de que iria adquirir as competências necessárias ao meu desenvolvimento como professor e como agente educativo, estando em estreita ligação com o OC e Supervisora, aceitando as suas recomendações e refletindo sobre todo o trabalho que iria desenvolver, de modo que conseguisse um processo contínuo de melhoria.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

A PES, segundo Batista (2014), permite vivenciar uma experiência de ensino, no contexto real, a escola, tendo em conta o largo espectro das funções do docente.

Segundo Santos et al. (2013), a PES representa a fase mais importante na formação de professores. Neste período de formação, o EE mobiliza para o contexto prático, todo o conhecimento teórico que adquiriu na sua formação académica superior, simbolizando assim, segundo o mesmo autor, um marco importante na vida do candidato a professor.

Durante a PES, adquirimos conhecimentos fundamentais para podermos desempenhar de forma correta a função docente tomando também conhecimento das características mais importantes para se ser um professor de qualidade (Lisboa, 2005).

Tal como referem Scalabrin e Molinari (2013, p.9), “o estágio em sua aceção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional”.

De modo particular, a PES, com a sua componente prática associada, pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento especializado, bem como a capacidade de o utilizar na lecionação, possibilitando o contacto com contextos reais de ensino (Resende et al. 2020).

Estes autores referem que a PES permite diminuir o fosso entre os conceitos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem, adquiridos nas etapas de formação inicial, e as suas práticas na escola, durante a sua entrada na prática docente.

O contexto de estágio facilita a imersão do futuro professor na cultura da comunidade escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e prática (Queirós, 2014).

3.2 A PES na UMAIA

A PES está incluída no último ano do Curso de 2.º Ciclo em EEFEBS de uma Instituição de Ensino Superior privada, mais especificamente nos terceiro e quarto semestres (em interligação com outras UC, denominadas Projetos de Intervenção I e II), contribuindo para conclusão do curso e para a obtenção de habilitação profissional para a docência, de acordo com o sistema Europeu.

Esta contém duas componentes: a Prática Pedagógica em contexto real de ensino nas escolas, e o Relatório Final, defendido perante um júri em sede de provas públicas. Tem como objetivo a integração do/a EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional.

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, refere-se ao planeamento das aulas para cada Unidade Didática (UD), onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão. Nesta dimensão, o docente deve promover aprendizagens significativas, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes, organizando o ensino, com recurso a suportes variados e desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

A Participação na Escola e Relação com a Comunidade é a área de desempenho primordial para a correta efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula. Além disso, o professor deve considerar a escola e a comunidade como espaços de inclusão e intervenção social, com vista à formação integral dos alunos. Deve envolver-se ativamente na implementação do projeto educativo, colaborando com todos os agentes educativos criando e desenvolvendo relações de respeito mútuo entre eles. Deve promover interações com as famílias, valorizar a escola, cooperando com instituições (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

O Desenvolvimento Profissional centra-se nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a instituição onde o EE foi inserido. Nesta dimensão, o docente deve promover aprendizagens, fundamentando a sua prática num saber específico, resultante da produção e uso dos diversos saberes integrados, advindos das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Deve refletir sobre as suas práticas e aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os impactos das decisões tomadas. Deve perspetivar o trabalho em equipa como enriquecimento da sua formação, partilhando saberes e experiências. Deve desenvolver competências pessoais sociais e profissionais numa perspetiva de formação contínua. Além disso deve participar em projetos de investigação e em ações de formação relacionados com o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre em núcleo (grupos de dois a três EE), numa das escolas cooperantes com protocolo com a Instituição de Ensino Privada, sob a orientação de um professor de EF experiente da escola - o OC, e a supervisão de um professor da Instituição de Ensino Superior Privada - o Professor Supervisor. É de responsabilidade do EE lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC (turmas residentes), e/ou numa turma partilhada com outro EE, no decurso de um ano letivo completo, bem como praticar um conjunto de atividades não letivas inerente ao pape de professor (e.g., assessoria à direção e turma e desporto escolar).

A PES da Instituição de Ensino Superior Privada em estudo integra seis áreas de atividade nucleares, a realizar na escola: i) Lecionação; ii) Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; iii) Direção de Turma; iv) Desenvolvimento de um Seminário; v) Desporto Escolar, vi) Organização de um Evento Anual (Resende et al. 2020).

As atividades da PES iniciaram-se no dia 1 de setembro, dia da apresentação, e terminou no final das reuniões de Conselho de Turma para avaliação.

Assim sendo, desenvolvi de uma forma responsável e ética a minha intervenção na Escola, de acordo com os objetivos da PES definidos, e respeitando o respetivo projeto educativo.

Mais especificamente, no decurso da minha experiência:

- Elaborei e redigi o Projeto de Formação e de Intervenção na Escola;
- Reuni semanalmente com o OC, e com os professores supervisores, sempre que se revelou necessário para refletir sobre a ação e definir estratégias de atuação subsequentes;
- Cumpri os horários definidos e os regulamentos e regras de comportamento em vigor na Escola.

3.3 A Escola Cooperante: O lugar de prática

3.3.1 A Escola Cooperante

A EC foi fundada no ano de 1960. Este estabelecimento de ensino foi construído de forma a criar uma escola para meninas, tendo ficado conhecida por internato. Mais tarde tornou-se conhecida por Escola Técnica, em 1978 foi renomeada para o nome que tem nos dias de hoje.

Em 2010, a escola foi alvo de uma intervenção, com vista a melhoria das condições escolares para os seus alunos, docentes e não docentes.

A EC possui dois courts exteriores de ténis, um campo exterior destinado à prática da modalidade de Futebol/Andebol, um pavilhão, uma sala de ginástica, e ainda pode usufruir de

infraestruturas fora da escola, tendo protocolo com a câmara municipal local para a utilização de um campo sintético e uma pista de atletismo. Todas estas instalações estão em bom estado e são favoráveis à prática das modalidades contempladas nos documentos curriculares das Aprendizagens Essenciais de EF.

O bom estado do equipamento e das instalações da EC revelou-se determinante no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que me permitiu lecionar aulas com o material e espaço desejados, permitindo-me utilizar as metodologias que considerei mais adequadas numa perspetiva de promover mais e melhores aprendizagens. Concretamente, no âmbito das modalidades, as boas condições permitiram-me oferecer aos alunos um vasto leque de modalidades e experiências, com sentido, e relevantes para a sua formação integral.

3.3.2 O grupo de Educação Física

O grupo de EF era composto por dezasseis professores, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. A este grupo de EF associaram-se seis EE, três pertencentes ao Núcleo de Estágio da UMAIA e três pertencentes ao Núcleo de Estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). No ambiente escolar, fui bem acolhido por todos os professores que sempre se mostraram disponíveis a auxiliar no que fosse necessário e fui integrado de forma amistosa no grupo disciplinar.

Reforço que este grupo foi fundamental para entender a organização da escola. Como exemplo disso, participei nas reuniões, tendo em conta temáticas apresentadas, como foi o exemplo da organização da componente letiva, do uso das instalações, das atividades da escola e do grupo disciplinar, dos regulamentos, das rubricas de avaliação, entre muitos outros assuntos para os quais fui convidado a participar ativamente, salientando a integração do EE, como sendo um professor titular.

3.3.3 A turma residente do 10.º ano

A turma pela qual fiquei responsável foi uma turma do 10.º ano de escolaridade. Logo no início das aulas, todos os alunos preencheram um questionário, já existente de anos anteriores, que continha aspetos como: a disciplina de que mais gostam e que menos gostam, o grau de parentesco dos encarregados de educação, a escola que frequentavam no ano letivo anterior, existência de problemas de saúde, a prática da atividade física extracurricular etc.

A turma, era constituída por vinte alunos, doze raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. Relativamente à nacionalidade, todos os

alunos eram portugueses. Nesta turma, não havia qualquer aluno que fosse acompanhado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Tratava-se de uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

No que se refere ao local de residência dos alunos, a maior parte residia nos arredores da Cidade de Penafiel, no mesmo concelho, nunca distanciando mais de vinte quilómetros da escola.

Através da análise das atividades extracurriculares realizadas pelos alunos, constatei que apenas seis alunos praticavam atividades desportivas fora da escola, o que me permitiu concluir que a maior parte dos alunos não eram fisicamente ativos.

Apesar deste dado, verifiquei que a turma era bastante empenhada para a prática de atividade física. Eram alunos respeitadores, disciplinados e cooperantes com o professor e com os pares. Esta turma não apresentava comportamentos desviantes durante a aula de EF, e o que mais caracterizava esta turma era a sua elevada assiduidade, o que me permitiu sentir realizado e entusiasmado durante a lecionação das aulas.

Tais características, permitiram-me optar pelas várias ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos, bem como garantir um clima de trabalho, empenho, rigor e respeito, facilitando a condução da aula.

3.3.4 A Turma partilhada do 5.º ano

De forma a complementar a minha formação profissional, tive a experiência, apesar de curta, de lecionar duas aulas da modalidade de futebol à turma do 5.º ano da Escola Básica próxima da EC. A turma era constituída por 23 alunos, sendo 9 do género masculino e 14 do género feminino.

Nestas aulas, fui acompanhado pela professora titular da turma, que sempre mostrou uma enorme disponibilidade para me ajudar.

Contrariamente ao que verifiquei, ao longo do ano, na turma do 10.º ano, esta turma caracterizou-se pela sua irrequietude e entusiasmo (quiza associados à idade), o que exigia de mim mais intervenção, com vista a garantir a segurança, o respeito mútuo e a aprendizagem no decurso das sessões.

Esta oportunidade de lecionar ao 2.º ciclo revelou-se extremamente positiva, já que pude constatar as diferenças de comportamento e atitudes, comparativamente ao secundário e permitiu-me planear e aplicar matérias para outro nível de ensino e consequentemente com outros objetivos de aprendizagem.

3.4 Caracterização do núcleo da PES: O espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

O núcleo da PES da UMAIA, no ano letivo de 2021/2022, da EC foi constituído por três EE, um OC e uma Professora Supervisora.

No que se refere aos meus colegas EE, reconheço o quão foi importante para mim trabalhar com eles. Ao longo do ano, garantimos momentos de profunda reflexão e diálogo, sempre acompanhada de respeito mútuo, valorizando as iniciativas individuais, ao serviço do bem de todos nós. Para além de termos dialogado sobre as sessões de aula, nos momentos formais, fizemos questão de partilhar tempo e saber, imediatamente após a prática letiva o que serviu para uma motivação acrescida de todo o processo que desenvolvi.

Dentro deste Núcleo da PES, evidenciou-se pelo seu carácter, capacidade de orientação e disponibilidade, o OC. As suas sempre oportunas perspetivas contribuíram, e muito, para o meu desenvolvimento pessoal e de futuro profissional da educação.

A Supervisora, foi uma professora muito exigente, que visou a nossa evolução e a obtenção de objetivos que nos possam tornar melhores professores e também melhores cidadãos. De frisar que a Professora se mostrou sempre disponível para esclarecer dúvidas ao núcleo da Pes.

4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Na sua vida profissional, o docente deve ter em conta a organização do ensino, a sua gestão e a aprendizagem, visando o sucesso dos alunos, garantindo as suas aprendizagens.

De acordo com Marcelo Garcia (2009), o docente tem o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens para os discentes. Para que isto seja possível, é imperativo a correta organização e gestão do processo de ensinar e aprender.

A organização encontra-se dividida em quatro tarefas: conceção do ensino; planeamento; realização; e avaliação. O facto destas áreas se encontrarem inseridas neste ponto, justifica-se pela interligação entre elas de forma que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja alcançado com sucesso.

4.1.1 Conceção de ensino

Segundo Melo (2009), o processo de ensino e aprendizagem é um procedimento no qual o professor deve planear, dirigir e controlar as vertentes do processo de ensino, tendo em vista estimular a atividade dos alunos para que estes alcancem as aprendizagens e objetivos por si definidos. Segundo este mesmo autor, este processo é intencional e planeado pelo docente e não algo fortuito e involuntário.

Neste sentido, a formação inicial, ou seja, toda a formação que o professor obtém iniciada na licenciatura e finalizada com o término da PES, torna-se fundamental para auxiliar o professor nas suas decisões.

Os agentes de ensino devem estar em constante formação, procurando ser conhecedores das matérias que lecionam e investigando de forma a estar atualizados. Assim sendo, de forma a haver desenvolvimento do currículo, é importante que o professor seja conhecedor das Aprendizagens Essenciais, do Plano Nacional de Educação para a Cidadania e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo Rosa (2014), os valores identificados na EF são: Cooperação, Cordialidade e Respeito, Iniciativa e Participação, Entreatajuda, Solidariedade, Empenho, Espírito Desportivo e Fair-Play, Compromisso e Responsabilidade, Cidadania e Espírito Democrático, Justiça e Honestidade.

A EF tem um valor educativo e formativo, pois a prática de exercício físico e desporto torna o corpo mais capaz, melhora a relação as relações pessoais e contribui para a saúde do indivíduo. Dado isto, é inequívoco que, a disciplina de EF é fundamental (Veloso, et al., 2016).

De acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais em EF, o 10.º ano de escolaridade, tem um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo dos dois ciclos anteriores, com vista a que os alunos progridam em determinadas matérias, experimentem áreas alternativas, ou ainda recuperem conhecimentos em que tenham sentido mais dificuldades. É, pois, um período de estabilização de aprendizagens permitindo escolhas sustentadas nos anos seguintes.

No 5º ano de escolaridade, devem ser recuperadas as aprendizagens desenvolvidas no 1.º Ciclo, aperfeiçoando ou recuperando as competências anteriormente adquiridas, garantindo uma abordagem equilibrada no conjunto dos objetivos apresentados para o 2.º Ciclo.

O mesmo documento reconhece, a importância da EF no sentido em que promove o desenvolvimento global e harmonioso, numa abordagem que estimule o raciocínio e a resolução de problemas complexos tendo como finalidades: desenvolver a aptidão física; favorecer a compreensão e aplicação de princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas; reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas; e assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas preferidas.

De acordo com o referido documento, são consideradas três áreas da extensão da EF, a saber: Atividades Físicas onde se incluem diferentes áreas, subáreas e matérias; Aptidão Física, com a desenvolvimento das capacidades físicas; e Conhecimentos.

De acordo com o Projeto Educativo da EC e norteado pelas linhas orientadoras da sua visão, nomeadamente resultados, - garantir não só bons resultados académicos, mas também emocionais intelectuais e éticos, organizei, ao longo do ano, a minha prática letiva de forma a contribuir para esta finalidade.

Conforme o previsto no Plano Anual de Atividades, o qual agrega todas as atividades propostas tendo em conta os grandes objetivos do sistema educativo, foram realizadas as várias atividades da responsabilidade do Grupo de EF. Neste âmbito, preocupei-me em dinamizar a participação dos alunos de forma, contribuindo de forma ativa e responsável na organização das referidas atividades.

Segundo Graça (2014, p.110), importa “renovar o discurso pedagógico que demande pela justificação e apreciação crítica do valor educativo dos objetivos, dos conteúdos, das formas de ensino e aprendizagem e dos resultados de aprendizagem alcançados em EF”.

O mesmo autor, citando Metzler (2011), considera que o conceito de modelo é um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Mesquita e Graça (2009), reforçam a necessidade de encontrar o equilíbrio entre os modelos centrados no aluno e os modelos centrados no professor, de modo a criar as mais favoráveis condições para a prática desportiva. Estes autores referem também que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os casos da aprendizagem, a eficácia do ensino deve ser entendida através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e ligada ao ensino.

Segundo Metzler (2011), os modelos de ensino promovem variados resultados no que se refere à aprendizagem dos alunos. Estes modelos mostram os aspetos mais importantes das constituintes que intervêm no processo de aprendizagem e dessa forma, permitem que o professor e os alunos conheçam as linhas orientadoras do ensino.

O envolvimento dos alunos aquando do processo de aprendizagem e de ensino é fundamental e não deve ser ignorado (Rink, 2001)

Um dos modelos mais utilizados foi o Modelo de Instrução Direta (MID). Este é um modelo centrado no professor, bastante utilizado na EF, em que o professor é o transmissor do conhecimento e, assim sendo, o aluno é o recetor. Por outro lado, há outros modelos com características diferentes, mais centrados no aluno, sendo eles: o Modelo de Educação Desportiva (MED), utilizado nas aulas da UD de voleibol e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), utilizado nas aulas da UD de ginástica acrobática.

Modelo de Instrução Direta

O MID tem como principal característica a centralização da tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, na figura no professor (Mesquita & Graça, 2009).

Para Metzler (2011), neste modelo, o professor toma todas as decisões e oferece aos alunos o maior número possível de repetições de tarefas e habilidades. Este autor refere também que o professor toma decisão acerca do envolvimento do aluno na tarefa.

Aleixo e Mesquita (2016), afirmam que o MID se torna mais vantajoso nas primeiras abordagens pelo facto das tarefas serem esquematizadas em pequenas fases que permite um domínio fácil dos conteúdos abordados o que faz com que haja um melhor desempenho por parte dos alunos.

Mesquita e Graça (2009) referem também que existe um conjunto de ações a realizar: (1) revisão da matéria previamente aprendida; (2) apresentação de nova habilidade ou conteúdo geral; (3) monitorização elevada da atividade motora dos alunos; (4) avaliação e correções sistemáticas em referências aos objetivos traçados.

O MID é apresentado como um modelo de ensino que coloca em evidência o professor, como líder institucional e, conseqüentemente, responsável pela maioria das decisões, sobre o desenvolvimento do conteúdo e gestão da turma (Pereira et al. 2013).

Hastie (2012), citado por Araújo (2017), refere que no MID os alunos adotam um papel passivo, com pouca autonomia, percepção de competência e sem atribuírem significado às tarefas realizadas na aula.

Modelo de Educação Desportiva

Segundo Mesquita e Graça (2009), o MED, é visto como um modelo lúdico de educação em que o ambiente da aula procura ir ao encontro do ambiente semelhante a uma experiência desportiva. Estes autores referem também que este modelo assenta em três eixos fundamentais: (1) competência desportiva; (2) literacia desportiva; e (3) entusiasmo pelo desporto.

Siedentop (1998), organiza o modelo em seis características principais, que devem ser abordadas em contexto escolar. Essas características são: (1) Época desportiva; (2) Filiação; (3) Competição formal; (4) Estatística; (5) Festividade e (6) Evento culminante.

Segundo Van der Mars e Tannehill (2010), citado por Pereira (2012), a época desportiva é constituída por uma pré-época, um calendário competitivo, finais e uma competição. A filiação diz respeito às equipas, às diferentes funções dos alunos, ao equipamentos e claques. Relativamente à competição formal, esta contempla a noção de rivalidade, calendário de jogos,

treinos, e o formato competitivo. No que se refere aos registos estatísticos, contempla-se a classificação, as estatísticas de jogador/equipa e a divulgação de resultados. A festividade inclui as cerimónias e rituais, os gritos de equipa e publicidade. Por último, o evento culminante apura os campeões, realizando a entrega de prémios tanto de resultados como de fair-play e trata-te de uma demonstração alargada à comunidade escolar.

Silva et al. (2017), constataram que “a crescente motivação para a aprendizagem através do MED foi muito vincada pelos alunos, tendo a competição surgido como o principal fator para a autossuperação e superação das equipas adversárias” (p.11). Também analisaram que apesar da competição e do benefício que ela traz na participação e no empenho dos alunos, por vezes, é difícil lidar com as diferentes personalidades dentro da turma, no momento de competição.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

No que se refere ao MAC, visa o trabalho de grupo e pretende que os alunos interajam entre si e que aprendam uns com os outros. (Metzler, 2011). O objetivo deste modelo é que os alunos em equipa, executem as tarefas propostas pelo professor, entreajudando-se na resolução dos problemas encontrados.

Slavin (1983), defende que o MAC se baseia em três conceitos-chave. Um dos aspetos refere-se às recompensas para as equipas, permitindo que o conhecimento adquirido por cada grupo se reflita em conhecimento geral no final da atividade. Outro aspeto é a contabilização do individual, de forma a perceber que o desempenho individual terá que se traduzir em rendimento de equipa. Por último, o aspeto da igualdade de oportunidades para o sucesso defende que os menos habilidosos aprendem com os mais habilidosos e vice-versa.

No que se concerne às recompensas por equipas, a base da aprendizagem em equipa, é a tarefa que o professor dá a cada equipa (composta por quatro a seis elementos). Todas as equipas podem estar a trabalhar na mesma tarefa ou em tarefas diferentes, mas que estejam relacionadas umas com as outras. O professor estabelece um ou mais critérios de desempenho que a equipa deve cumprir e define a recompensa que será entregue às equipas que cumprirem os critérios (Slavin 1983).

Slavin (1983), no que conta à responsabilidade individual refere que outro ponto chave da tarefa de aprendizagem é a especificação de que a atuação de todos os elementos do grupo é incluída na pontuação ou multa da equipa. Assim, todos os alunos devem contribuir para o

esforço coletivo, pelo que é importante que todos os elementos aprendam e alcancem o seu potencial máximo.

No que se refere às oportunidades iguais de sucesso, Slavin (1983) constata que o processo de escolha de equipas de alunos é crucial na aprendizagem em equipa. O modelo baseia-se em grupos que sejam o mais heterogéneos possível e que todas as equipas sejam equilibradas entre si. As equipas devem ser estabelecidas com diferentes géneros, níveis de destreza, níveis de experiência prévia com o conteúdo, habilidades cognitivas e motivações. Esta diversidade dentro das equipas promove resultados de aprendizagem social dentro do modelo. Equipas equilibradas na habilidade de desempenho permitem que a competição seja justa e dessa forma aumentam a motivação dos alunos. Assim que esse equilíbrio é alcançado, e dentro da premissa de que todos os membros da equipa são importantes, há uma maior tendência para todos os alunos terem uma hipótese equivalente de serem bem-sucedidos e para a contribuição de cada um ser valorizada pelos restantes membros da equipa.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é um ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O planear é uma das primeiras tarefas a elaborar na PES, e, assim, possibilita a potencialização da aprendizagem dos alunos, através da programação do ensino (Matos, 2010).

Segundo Viciania et al. (2018), o professor ao planear deve ter em atenção três aspetos fundamentais, as diretrizes dadas pelo governo do país onde leciona, adaptar estas mesmas diretrizes do governo a nível nacional para a localidade onde está a lecionar e ajustar com base no grupo de alunos que temos disponível para trabalhar.

No que se refere ao planeamento, Teixeira e Onofre (2009) constataam que este é um dos processos em que o EE de EF mais dificuldades apresentam, no decorrer do seu ano de estágio.

O planeamento não só nos permite organizar o ensino, tendo por objetivo o desenvolvimento de capacidades dos alunos, como também o nosso próprio desenvolvimento profissional (Januário et al., 2015).

Bossle (2002) constata que o planeamento é uma orientação para a atuação do professor, que organiza e orienta a sua prática tendo em conta os objetivos propostos.

Segundo Simões (2008), por mais apropriada que seja a preparação do EE em termos científicos e pedagógicos, há sempre uma dificuldade acrescida no início da sua atuação, que advém das diferenças entre a sua formação inicial e o contexto em que se encontra.

A falta de experiência na planificação e a dificuldade em planear a médio/ longo prazo condiciona a nossa ação como docentes neste contexto.

Segundo Bento (2003), existem três níveis de planeamento: anual; UD ou temática e, ainda mais pormenorizadamente, o plano da aula de EF.

4.1.2.1 Planeamento Anual

Devido à pandemia da COVID-19, a nossa atuação como EE apresentou algumas oscilações, no que diz respeito à lecionação, planeamento e ocupação de espaços. Nesse sentido, tivemos uma dinâmica de ocupação de balneários que respeita o plano de contingência do nosso estabelecimento de ensino, as regras dimanadas da Direção Geral da Saúde (DGS).

A dinâmica acordada, passou por apenas poderem equipar quatro turmas, para os quatro balneários disponíveis, para além de que apenas podiam equipar-se oito alunos em simultâneo.

No que se refere ao planeamento, estivemos sujeitos ao Roulement de espaços da escola, previamente acordado entre os elementos do Grupo Disciplinar. Este Roulement, era alterado de três em três semanas, o que fez com a planificação das aulas tenha sido elaborada em função de tais constrangimentos. Na minha planificação e opções metodológicas foi sempre elaborado um segundo plano, que seria implementado, caso as condições meteorológicas se alterassem.

De forma a elaborar o planeamento anual, tive em consideração as orientações das aprendizagens essenciais de EF, do Roulement da escola e do Calendário Escolar de modo a efetuar um planeamento preciso, adequado e viável. Devido ao elevado número turmas na EC, existia o já referido roulement, que tinha como finalidade a divisão das turmas pelo número de espaços disponíveis para a prática da atividade física.

A possibilidade de, numa fase inicial do ano letivo, estarmos presentes na elaboração da planificação anual, permitiu-nos ter uma visão global de como poderíamos estruturar os conteúdos e definir previamente as metodologias e modelos de ensino que iríamos utilizar.

No início do ano letivo, o Núcleo de PES reuniu e analisou os documentos curriculares relevantes, que levou à necessidade de articular as informações expostas nestes documentos, com as decisões já tomadas pelo Grupo de EF, acerca das matérias a lecionar.

De acordo com o as Aprendizagens Essenciais do 10.º ano de escolaridade, considerou-se que interessava consolidar e completar a formação diversificada do ensino básico.

Na escola, por vezes, não foi possível seguir com rigor as orientações centrais devido à existência de muitas turmas e do roulement. Assim sendo, o planeamento esteve sempre dependente das orientações da Direção Geral da Saúde devido à situação pandémica e da ocupação de espaços por parte dos restantes professores do grupo de EF.

Este planeamento anual esteve sempre sujeito a alterações ao longo do ano letivo, pois segundo Bento (2003), é apenas um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.

Araújo (2017), considera que a lecionação por blocos compromete a continuidade do ensino e da aprendizagem.

Durante a minha prática, utilizei um misto entre o modelo de lecionação de blocos e o modelo de lecionação intermitente. Este misto assentou essencialmente no modelo de lecionação intermitente, o qual baseado sobre a frequência das práticas distribuídas durante um ano ou um determinado período (Viciano et al. 2016), ajustado ao roulement da EC, mas sempre com claro respeito pelas suas diferenças e ritmos (Ministério da Educação, 2001).

As modalidades a lecionar em cada período, por vezes, estavam associadas a competições. No primeiro período, foi lecionada a modalidade de Basquetebol com vista à participação do torneio escolar de 3x3. No segundo período foi abordado o Voleibol de forma a preparar os alunos para o torneio escolar de 4x4.

No primeiro período, as UD abordadas foram o Ténis, a Dança e o Basquetebol. No segundo período, lecionei Voleibol, tendo finalizado as Unidades Didáticas de Basquetebol e Dança. Ainda neste período foi iniciada a modalidade Ginástica Acrobática. Já no terceiro período, as modalidades desportivas concentraram-se no atletismo e na ginástica.

4.1.2.2 Planeamento de Período/Unidade Didática

Nos 1.º e 2.º períodos letivos, contrariamente ao verificado nas outras turmas da escola, tive a oportunidade de lecionar duas aulas práticas por semana. Dado este facto, foram lecionadas mais que duas modalidades por período. Porém, devido à constante mudança de espaços, algumas modalidades não tiveram uma lecionação contínua, sendo interrompidas e retomadas passadas algumas aulas.

Viciano et al. (2018) referem que os professores de EF necessitam de ajustar a sua forma de lecionar aos objetivos que pretendem que o aluno alcance, utilizando formas progressivas do ensino, dos aspetos mais simples para os aspetos mais complexos. Desta forma, norteado pelos autores referidos, procurei em todos os modelos, estruturar a minha prática letiva partindo do simples para o complexo, partido sempre do jogo (do topo para a base), numa clara tentativa de garantir mais e melhores aprendizagens dos alunos.

As UD estão diretamente ligadas ao Planeamento, tanto do período como anual, pois é a partir das UD que elaboramos um esboço do processo de ensino e aprendizagem de cada modalidade.

No que conta às UD, estas procuram organizar as atividades dos alunos e são parte fundamental e integral do processo de ensino, apresentando as etapas de aprendizagem (Bento, 2003).

Carmona (2012), refere que as UD auxiliam o docente a compor as aprendizagens e a ligar os conteúdos a ser lecionados. Este mesmo autor afirma que as UD pretendem, iniciar uma aprendizagem ativa e considerável esquecendo as atividades sem utilidade para os alunos.

O modelo de estrutura da UD desenvolvido corresponde ao Modelo de Backward Design de Wiggins e McTighe (1998), apresentado por Tannehill et al. (2015). Este modelo consiste na triangulação entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos/atividades e avaliação. Assim, os resultados desejados passam a ser o critério pelo qual o material é selecionado, a avaliação é decidida e a aula é planeada. O professor define assim o melhor caminho e a melhor instrução para a aprendizagem. Podendo ser considerado o que refere Roldão, (2008) o verdadeiro gestor do currículo.

Para todas as modalidades abordadas, foram realizadas UD de modo a encontrar uma sequência de conteúdos lógica que ajudasse a garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Nestes documentos constavam uma breve caracterização do contexto, os

objetivos de aprendizagem bem como o desenho do processo ensino e aprendizagem e o plano de avaliação a ser colocado em prática.

As aulas de cada UD, estavam dependentes do número de aulas previstas, das condições climatéricas, da rotação dos espaços e do material disponível.

A elaboração da UD, não deve focar-se só na matéria, também se deve enquadrar no desenvolvimento do carácter dos alunos, de forma que estes compreendam as principais funções de cada sessão (Monteiro, 2013).

No decorrer do 1.º período, nas modalidades de Ténis e Basquetebol, não só através da avaliação diagnóstica, mas também das restantes aulas da UD, constatei uma diferença um pouco acentuada nos níveis de desempenho, comparando os alunos da turma. Tendo como objetivo solucionar este problema, entendi que devia dividir a turma pelos níveis de desempenho, tornando mais atrativa e desafiante a aula, potenciando sempre o desenvolvimento das capacidades motoras e de compreensão de jogo dos alunos. No que se refere à diferenciação pedagógica, a Direção Geral da Educação (2018), refere que esta é compreendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que considera todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem.

Segundo Roldão e Almeida (2018), cabe-lhe saber “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (p. 40).

Tomlinson (2001) identifica um conjunto de vantagens que tem a diferenciação pedagógica no ensino, em contexto de aula: É proactiva; complementa a avaliação; é mais quantitativa que qualitativa; permite várias abordagens ao conteúdo, ao processo e produto; é centrada no estudante; os estudantes e professores estão em constante aprendizagem. É uma combinação de instrução individual, de grupo e de turma.

Esta autora refere que, para diferenciar pedagogicamente, temos que ter em conta quatro aspetos que podemos diferenciar em sala de aula: conteúdo, processo, produção e ambiente de aprendizagem.

Deste modo, diferenciei pedagogicamente o aluno, de modo que este se pudesse sentir valorizado, beneficiando a sua intervenção na aula:

Outro aspecto positivo que constatei foi a divisão da turma por níveis de aprendizagem, o que fez com que todos os alunos fizessem parte do jogo e obtivessem sucesso nas suas ações (Reflexão do Plano de Aula de Basquetebol – Aula 25 – 16 de dezembro)

4.1.2.3 Plano de Aula

No que concerne ao plano de aula Castro et al. (2008), citando Piletti (2001), o plano de aula é visto como um conjunto de tudo o que vai ser desenvolvido numa aula e é ordenação de todas as tarefas que se desenvolvem no espaço de tempo em que o professor e o aluno se relacionam, numa dinâmica de ensino e aprendizagem. Estes mesmo autores, citando Fusari (2008), salientam que o planeamento das aulas é uma das tarefas mais importantes do trabalho do professor e que nada a pode substituir.

Seabra et al. (2016), constata que o plano de aula surge após a planificação da UD. Refere ainda que este serve como guião para o docente, devendo ser um objeto de análise e reflexão prévia.

No que se refere a professores menos experientes, Schmitz (2000), citado por Castro et al. (2008), reforça a importância da preparação dos planos de aula com vista à obtenção de maior confiança para lecionar as sessões de aula, uma vez que no plano de aula, é possível acompanhar as atividades propostas bem como os objetivos adjacentes a cada uma delas.

Na constituição dos planos de aula, tive em atenção os aspetos e categorias didáticas que Aranha (2004) considera mais pertinentes, sendo eles: Escola de lecionação; Professor responsável; Data e Hora da aula; Ano e turma; número de aula a que corresponde e respetiva UD; Local onde a aula vai ser lecionada; Objetivos gerais e específicos; Função didática; Conteúdos a ser abordados e material necessário.

Na estrutura dos planos de aula, fui ao encontro da ideia de Bento (2003), que divide a sessão prática em três partes distintas: Parte inicial; Parte fundamental e Parte final.

Na parte inicial da aula, garanti sempre, um pequeno diálogo, onde eram explicados os objetivos e conteúdos da aula. Nesta parte, realizou-se a ativação geral através de exercícios de aquecimento geral e da exercitação das capacidades condicionais, ou através de jogos lúdicos,

tendo sempre em consideração a modalidade que estaríamos a abordar. O objetivo da parte inicial visava a preparação do organismo para a parte fundamental da aula:

Nesta aula, irei fazer um aquecimento, através de um jogo lúdico e também através de exercícios de condição física de modo a preparar o organismo para a parte fundamental da aula. (Justificação do Plano de Aula Ténis - Aula 10 - 18 de outubro)

A parte fundamental da aula, despendeu a maior parte do tempo da sessão e era a parte que contribuía diretamente para a aquisição de conhecimentos e habilidades motoras ligados às componentes e especificidades de cada UD. Nesta parte, privilegiava-se as formas de jogo condicionadas e reduzidas, que fossem ao encontro dos objetivos específicos e consequentemente ao objetivo geral da sessão. De frisar que procurei elaborar situações que potenciasssem o processo cognitivo e motor do aluno e que ao mesmo tempo fossem prazerosas, motivadoras e desafiantes

No que se refere à parte final da sessão, esta visava o retorno à calma através de uma breve reflexão com a turma. Nesta reflexão eram recordados os objetivos da sessão bem como as dificuldades sentidas pelos alunos para atingir os objetivos pretendidos. Também nesta parte era realizada uma introdução à aula seguinte.

4.1.2.4 Reflexão da aula

No final de cada aula, foi realizada uma reflexão, acerca da perceção que tive sobre a aula. Segundo Fensterseifer e Silva (2011), este é um dos processos mais importantes da prática docente.

Com vista às melhores decisões pedagógicas e desenvolvimento profissional, Schön (2000), apresenta a perspetiva do professor reflexivo. Esta perspetiva defende que a experiência é o *locus* principal de elaboração dos saberes necessários à prática educativa e que o modo pelo qual essa experiência é vivenciada pelos professores, deveria compreender categorias de reflexão específicas para que a experiência fosse compreendida, sistematizada e reorganizada: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Larrivee e Cooper (2006), enaltecem a importância dos professores e futuros professores envolverem-se numa reflexão sistemática e integrada na sua prática diária.

Bento (2003), constata que a reflexão posterior à aula, o controlo e análise de todo o processo de ensino e do produto dos alunos, compõem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização.

Embora todas as aulas estivessem planeadas ao pormenor e estruturadas da forma correta, por vezes surgiam imprevistos e constrangimentos que tinham de ser resolvidos de forma imediata, fazendo que com a aula não fosse ao encontro das nossas expectativas. Estas situações eram referidas na reflexão bem como as dificuldades sentidas e aspetos a melhorar:

Quanto aos aspetos a melhorar, entendo que devia ter dado mais tempo para os alunos pensarem na coreografia. Dessa forma, os alunos teriam mais tempo para realizar as figuras e poderiam ter mais tempo de empenhamento motor. (Reflexão do Plano de Aula de Ginástica – Aula 56 – 9 de maio)

Ao longo deste ano letivo foram lecionadas 66 aulas e conseqüentemente realizadas o mesmo número de reflexões de aula. Todas estas reflexões contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto EE, no sentido em que me obrigavam a procurar soluções com vista à melhoria da sessão seguinte.

4.1.3 Realização

Este ponto refere-se a todo o trabalho de condução do planeamento junto dos alunos, onde apliquei todos os conhecimentos obtidos pelas minhas experiências bem como, da aprendizagem adquirida através da observação de aulas do OC.

Tal como refere Siedentop (1998), para que haja uma boa intervenção pedagógica é preciso ter em conta quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina.

Este mesmo autor refere que estas dimensões são fulcrais para o processo de ensino e aprendizagem, de forma que os alunos evoluam.

4.1.3.1 Implementação dos modelos de ensino

No que se refere à implementação do MID, no início do ano letivo, este foi o primeiro modelo que implementei pelo facto de ainda não conhecer as características da turma. Este

modelo mostrou-se facilitador da minha ação enquanto EE no sentido em que me permitiu colocar no centro de todo o processo e dessa forma ter total controlo sobre a tomada de decisão, a instrução, os conteúdos abordados e sobre as tarefas. Através desta abordagem, na qual estava mais confortável, permiti que os alunos tivessem mais tempo em prática aumentando assim, o tempo útil de aula e o tempo de empenhamento motor.

Este modelo foi abordado em quase todas as modalidades, e foi utilizado nos três períodos do ano letivo. Este modelo permitiu-me estar mais à vontade na emissão de feedbacks, ter um maior controlo sobre a turma e fez com que estivesse mais à vontade na leção das aulas.

No 2.º período, optei por implementar o MED, na leção da modalidade de Voleibol. Nesta fase, já conhecia a turma o que me permitiu abordar este modelo com alguma confiança e à vontade.

Infelizmente, devido ao roulement da escola e à rotação de espaços, apenas foi possível lecionar 11 aulas desta modalidade, não indo ao encontro das 20 aulas propostas pelos autores Jones e Ward (1998).

Durante todas as aulas lecionadas, os alunos tiveram momentos de competição, o que levou a que a motivação, o empenho e o envolvimento na sessão estivessem constantemente em evidência.

De forma a tornar mais real a competição, elaborei um quadro competitivo em que seria possível aos alunos ficarem com a informação de quem iriam defrontar nas diferentes jornadas do campeonato e a classificação atualizada.

Na aplicação do modelo, defini dois cargos por equipa: o capitão e o treinador. O papel do treinador mostrou-se fundamental. Estes estavam responsáveis por colocar em prática o plano por si planeado, em contexto de aula. Já o papel do capitão, foi auxiliar o treinador na execução do plano e motivar os colegas através da sua capacidade de liderança:

Nesta aula, darei autonomia aos alunos para colocarem em prática os exercícios que planearam previamente. Durante a execução dos exercícios, apenas abordarei os treinadores de cada equipa no sentido de melhorar os exercícios e os feedbacks de modo a melhorar o gesto técnico do passe. (Justificação do Plano de Aula Voleibol - Aula 33 - 3 de fevereiro)

O MAC apenas foi implementado no 3.º período, na UD de Ginástica Acrobática. A abordagem a este modelo surgiu pelo reduzido número de alunos que tinha estado em contacto com a modalidade. Dado este facto, dividi os alunos que já tinham abordado esta modalidade, pelos diferentes grupos, de forma a auxiliar e serem auxiliados pelos colegas com menos “experiência”.

4.1.3.2 Instrução

Para Aranha (2004), a instrução tem por base todos os comportamentos e qualidades de ensino que fazem parte do papel do professor, com o objetivo de transmitir informação de uma forma eficaz.

Segundo Januário et al. (2015), a instrução caracteriza-se por ações que têm como principal finalidade o domínio do currículo escolar, por parte dos alunos.

Quina (2009), refere que a instrução é um procedimento de ensino no qual o docente motiva e transmite aos alunos informações acerca das atividades, nomeadamente sobre o que se vai realizar e qual a sua pertinência.

Rosado e Mesquita (2011), citando Siedentop (1991), referem que instrução compõe o reportório do professor de forma a transmitir informações pertinentes centradas nos conteúdos e nos objetivos da aula.

A instrução assumiu-se fundamental em três momentos da aula. Na parte inicial da aula e antes da tarefa, procurei realizar a instrução de uma forma sintética e objetiva, consumindo o menor tempo possível, transferindo este tempo ganho para a parte prática da sessão. Durante a parte prática da sessão, emiti feedbacks de forma imediata de forma a corrigir e/ou reforçar as execuções técnicas e táticas dos alunos. Por último, na final aula, era realizada uma enumeração dos aspetos-chave da aula.

A instrução envolve um conjunto de diferentes técnicas de intervenção pedagógica que varia com o tipo de comunicação do docente e de como este faz chegar a sua informação aos alunos. Desta forma, a preleção, o feedback, o questionamento e a demonstração são ferramentas úteis que devem estar sempre presentes na lecionação de modo que o professor possa mostrar o seu conhecimento à turma.

Nos momentos de preleção, tive o cuidado de identificar os aspetos-chave, de forma que este momento não fosse demasiado extenso para os alunos. Neste aspeto, uma das minhas principais preocupações, enquanto EE, foi a eficácia da minha capacidade de comunicação. Era meu objetivo que os alunos entendessem todos os aspetos que identificasse como importantes no meu discurso, de modo a tornar a minha preleção curta e eficaz, evitando perder tempo em novas explicações.

Ao longo do ano, entendi que a preparação da aula e dos momentos de instrução são fundamentais para o sucesso da aula, pois, para além, de se conseguir uma previsão mais correta do que se pretende comunicar, também aumentam a confiança do professor no trabalho a desenvolver, reduzindo a incerteza e a ansiedade:

Nesta sessão, senti que a minha confiança, segurança e conhecimento acerca desta modalidade foi fator-chave na lecionação da aula, que fez com que a instrução e demonstração fosse feita de forma natural e todos os momentos de forma precisa. (Reflexão do Plano de Aula de Dança – Aula 14 – 4 de novembro).

No que se refere ao feedback, este assume uma elevada relevância na moldagem do comportamento dos alunos nas variadas tarefas da aula. Rosado e Mesquita (2011), referem que os feedbacks são um elemento importante que o EE tem à sua disposição para melhorar o processo de interação pedagógica e consequentemente o processo de ensino e aprendizagem. Para isto acontecer, é necessário que o professor tenha a capacidade e identificar o erro e emitir o feedback correto de forma corrigir o erro. Visto que já tinha alguma experiência de treino desportivo, tive alguma facilidade na emissão feedbacks e correções.

Por outro lado, o feedback “é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação” (Machado, 2021, p.3).

Um aspeto que tive em consideração, ao longo deste ano letivo, no que se refere ao feedback foi a emissão constante de correções que fossem ao encontro dos objetivos definidos para uma tarefa em concreto:

Quanto aos aspetos a melhorar, entendo que devo ter atenção a emissão de feedbacks corretivos relacionados com a orientação dos apoios, com o olhar acima do ombro etc. Entendo que a emissão desses feedbacks seja fulcral para a realização da corrida de estafetas por parte dos alunos, de forma a chegar à melhor execução possível. (Reflexão do Plano de Aula de Atletismo – Aula 52 – 21 de abril)

No que concerne à demonstração, o professor deve fazer uso da mesma para dar uma imagem real do que se pretende ver desenvolvido na tarefa, complementando a mesma com informações pertinentes. Neste aspeto, na maior parte das vezes procurei a demonstração para os alunos terem uma perceção visual, que facilitasse a execução da tarefa:

Na próxima aula, devo insistir na demonstração pois entendo que é uma forma de os alunos perceberem melhor aquilo que é pedido, evitando paragens e novos momentos de instrução. (Reflexão do Plano de Aula de Atletismo – Aula 53 – 28 de abril)

No que se refere ao questionamento, ao longo da sessão fui incentivando o pensamento do aluno de forma a perceber a sua compreensão acerca da informação que transmitia. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2011), referem que após informação transmitida de conteúdos novos, tarefas motoras, demonstrações, organização de grupos, entre outros, é fundamental verificar o grau de compreensão dessa informação por parte dos alunos:

No final da sessão, questionarei os alunos sobre as dificuldades sentidas durante a aula... (Justificação do Plano de Aula de Ginástica - Aula 46 - 21 de março)

No que se concerne à observação, constatei na minha prática, a necessidade de observar atentamente todos as reações, comportamentos, empenhos, execuções técnicas, no menor espaço de tempo, com vista à melhor monitorização e feedback necessários:

Nesta aula, consegui colocar a turma toda em prática, face ao espaço que tinha disponível, facilitando também a monitorização da aula. (Reflexão de Aula de Basquetebol – Aula 23 – 9 de dezembro)

4.1.3.3 Gestão

Enquanto EE reconheço a importância da gestão eficaz da aula, o que exige do professor uma grande capacidade de organização e de preparação de forma que a sessão decorra com fluída e sem interrupções. Tive o cuidado de em todas as aulas rentabilizar o tempo útil de aula e o tempo de empenhamento motor, para que as aprendizagens dos alunos nas modalidades abordadas fossem potenciadas, e que se verificasse um desenvolvimento das capacidades motoras dos mesmos.

Com vista à melhoria da gestão do tempo de aula, Martins et. al (2017), defendem que, o professor deve gerir a “formação de grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a distribuição e arrumação de equipamentos, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos, consumindo pouco tempo de aula e recorrendo prioritariamente a estratégias de gestão positivas.” (p.62). O excerto seguinte é disso ilustrativo:

Como aspeto positivo, verifico a rápida transição entre exercícios, o que permitiu um bom tempo de empenhamento motor... (Reflexão do Plano de Aula de Basquetebol – Aula 31 – 27 de janeiro).

Enquanto EE, dos primeiros problemas com que fui confrontado, o grande dispêndio de tempo na montagem do material. Dado este acontecimento, fui em busca de estratégias de forma a ultrapassar esta contrariedade. Dessa forma, aproveitava os momentos de transição entre exercícios ou até os exercícios em que os alunos já tinham uma maior autonomia para a montagem do material:

Um dos aspetos que devo ter em atenção, é a montagem do material. Entendo que devo aproveitar os exercícios em que os alunos têm mais autonomia e nos quais não é necessário emitir feedbacks, para organizar os exercícios seguintes. (Reflexão do Plano de Aula de Atletismo – Aula 59 – 19 de maio)

Em relação à disposição dos alunos no espaço de aula, tinha o cuidado de planear de forma que estes não estivessem inseridos em filas de espera muito grandes, que compromettesse o tempo de empenhamento motor e as aprendizagens dos alunos.

Outra estratégia que utilizei, foi a criação de grupos, que se mantivessem até ao final da UD. Através desta metodologia, os alunos ficaram mais autónomos no processo de aprendizagem, mais cooperantes e envolvidos o que facilitou a organização da aula.

4.1.3.4 Disciplina

Sarmento et al. (1998), consideram que o controlo da turma passa por uma diversidade de condições de relacionamento que reflitam a conservação de comportamentos apropriados no contexto da aula. Com efeito, a boa relação pedagógica, permitiu estabelecer um conjunto de regras iniciais, que levou a um ótimo funcionamento de todas as minhas aulas.

De uma forma geral, houve uma prevenção dos comportamentos indesejados e raramente tive de intervir com vista à remediação. A isto não é alheio o reforço que fiz dos comportamentos que desejava e a forma confiante e assertiva com que sempre agi perante situações menos corretas. Ignorei faltas menores, mas não deixei de promover o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos, interagindo com vista à sua formação integral.

A minha principal dificuldade enquanto EE prendeu-se com o facto da pequena diferença de idades entre mim e os alunos, por vezes, me prejudicar em termos de autoridade na aula. Nas raras vezes que os alunos apresentavam comportamentos desviantes, tinha de fazer esforço no sentido de levar os alunos a terem comportamentos corretos e de forma a contribuir para o bom funcionamento da aula.

4.1.3.5 Clima

Tal como refere Marques (2004), um bom clima contribui para o contentamento pessoal, para a motivação nas tarefas propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos. De facto, constatei que o clima positivo, teve reflexo na qualidade da aprendizagem dos meus alunos.

A turma era composta por alunos capazes de diferenciar momentos de descontração e momentos em que implicavam foco total na tarefa. Este facto auxiliou a minha ação como docente, no sentido em que, o perfil comportamental da turma fez com que a condução da aula, fosse feita de uma forma simples e o número de situações em que os alunos tinham comportamentos desviantes, era muito reduzido.

Quanto à condução da aula, posicionei-me, sempre que possível, de frente ou de lado para os alunos e circular por fora das atividades, adquirindo um posicionamento e circulação corretos, por forma a observar e controlar sempre a turma.

De salientar que os diálogos que estabelecia com os alunos no início e no fim das aulas e até nos intervalos facilitaram a participação dos alunos na aula e promoveu um bom clima de aprendizagem.

4.1.3.6 Ajustamento

O ajustamento é uma das dimensões de intervenção pedagógica mais rigorosa para o professor. O docente deve ser portador da capacidade de improvisar e ajustar o plano perante as condições irregulares observadas na aula ou dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo a experiência a principal forma de melhorar este aspeto.

Durante a sessão prática vão sempre ocorrer alguns imprevistos, tais como alterações no tempo dos exercícios. Alguns exercícios não vão ser realizados devido ao limite de tempo, e outros prolongados devido ao bom desempenho dos alunos.

Enquanto EE, reconheço a relevância do ajustamento, já que o mesmo resulta de uma reflexão sobre a ação. Além disto, os ajustes realizados durante a lecionação da aula constituem uma decisão metodológica com vista ao aumentar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Durante a lecionação do plano de aula, realizei alguns ajustes pois tive disponível dois espaços ao invés de um. Assim sendo, coloquei um 3x2 por nível de desempenho e um 3x3 em que quem ganhava ia jogar no cesto contrário. Desta forma, tive todos os alunos em prática, aumentando o tempo de empenhamento motor. (Reflexão do Plano de Aula de Basquetebol - Aula 65 - 9 de junho)

Sem dúvida que a reflexão se encontra ligada ao ajustamento no sentido em que a autocrítica se constitui como a base do reajustamento para as aulas seguintes (Bento 2003).

4.1.4 Avaliação

Segundo Roldão (2008) a avaliação é o combinado organizado de métodos que visa o acompanhamento regulador das aprendizagens desejadas, incluindo a verificação da sua consecução.

De acordo com o que refere Aranha (2004), a avaliação é entendida como uma ação que permite ao docente recolher informações e regularizar o processo de aprendizagem, relativamente à eficácia do seu desempenho, mediante a observação dos comportamentos dos seus discentes.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação das aprendizagens afirma-se como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens. De facto, as aprendizagens dos alunos constituem o foco da ação educativa, que não se dissocia da avaliação nas suas múltiplas modalidades e objetivos.

Na EF, a observação constitui uma capacidade essencial, sendo fundamental na análise e avaliação das prestações dos alunos, e como tal, na própria atividade do docente (Aranha, 2007).

Mendes et al. (2012), as funções essenciais da observação “estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, i.e., o feedback pedagógico o que contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem” (p.60).

Sarmiento (2004), destaca a importância da preparação da observação, definindo o que se vai observar, os critérios de avaliação, a medida da observação, os itens da observação e o tratamento dos resultados.

Como EE, senti particular dificuldade neste aspeto tão relevante da prática docente, dada a complexidade deste processo.

Jesus et al. (2013), citando Gomes (2009) salientam que a problemática da avaliação é uma questão recorrente do quotidiano educacional e que está associada às conceções de ensino e aprendizagem assim como aos instrumentos e técnicas utilizadas pelo professor.

A avaliação é um processo que auxilia o professor na tomada de decisão fundamentada em critérios previamente definidos e adaptados à realidade, permitindo o controlo e avaliação das aprendizagens face ao seu planeamento.

A EC tinha como ambição promover uma qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, proporcionando percursos de qualidade e diferenciados para cada aluno.

Pretendia-se, assim, o desenvolvimento pessoal, de cidadania e profissional do aluno, permitindo que este dê resposta aos desafios do século XXI.

Segundo Gonçalves et al. (2010), há três modalidades da avaliação de uma UD, a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, deverá acontecer preferencialmente no início de cada ano letivo, ou então quando o professor considere oportuno a sua realização. Mendes et al. (2012), referem que esta caracteriza-se pela observação dos aspetos que se pretende lecionar ao longo da UD.

Enquanto EE, a avaliação diagnóstica foi importante na medida em que permitiu identificar o nível em que os alunos estavam e dessa forma efetuar um planeamento de acordo com a etapa de aprendizagem em que os alunos se situavam.

A minha principal dificuldade, no que concerne a este aspeto, prendeu-se com o facto de estar preocupado com a avaliação de todos os alunos e também da condução da aula:

Como principal dificuldade sentida nesta aula, constato a dificuldade em avaliar os alunos e ao mesmo tempo conduzir a aula e supervisionar os exercícios que os alunos estariam a realizar. (Reflexão do Plano de Aula de Futebol – Aula 9 – 14 de outubro)

4.1.4.2 Avaliação Formativa

No que se refere à avaliação formativa, Ribeiro (1999) menciona que a avaliação formativa tem como objetivo verificar o estado de desenvolvimento do aluno ao longo da UD, verificando que dificuldades lhe são adjacentes de modo a poder eliminar as mesmas.

A Avaliação Formativa deve ocorrer em todos os momentos da aula, servindo de regulação do processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves et al., 2016).

De acordo com Zabalza (1992), a avaliação é uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos. Essa fase do processo de desenvolvimento curricular constitui o dispositivo central de regulação de

todo o trabalho desenvolvido. Essa regulação é a avaliação de processo e de resultados. Situa-se em dois níveis: primeiro nível é a verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, de acordo com os objetivos de aprendizagem. O segundo nível é o processo de desenvolvimento curricular, do procurando ser pertinente, coerente e adequado, ou seja, avaliação curricular.

Assim, a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

A avaliação formativa, segundo Fernandes (2021), “não se deve desenvolver para recolher informações destinadas a classificar os alunos. O seu propósito é distribuir feedback para que os alunos regulem e autorregulem as suas aprendizagens e também recolher informação que permita regular o ensino.” (p.7)

Este autor refere ainda que, o que mais importa saber acerca dos resultados obtidos através da avaliação formativa é perceber se os alunos aprenderam, como é que ultrapassaram as dificuldades, que motivos poderão explicar o facto de não terem aprendido e o que foi feito para que assim não tivesse sido.

Este tipo de avaliação realiza-se no decorrer da UD e incide nos três Domínios: Psicomotor, Cognitivo e Sócio afetivo, sendo uma avaliação contínua e informal em qualquer um deles.

Dentro da avaliação formativa, obtivemos valores sobre as propostas de avaliação que foram analisadas em núcleo de estágio e posteriormente em Conselho de Turma.

4.1.4.3 Avaliação Sumativa

No que se refere à avaliação sumativa, Haydt (2002) refere que esta é o conjunto de todas as avaliações realizadas no final de cada UD, tendo por vista a obtenção um quadro geral da evolução do aluno. A avaliação sumativa dá a oportunidade ao professor de classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Esta é realizada no final da UD, ou período letivo, de acordo com os critérios previamente definidos.

Para de Aranha (2004), a avaliação sumativa permite confrontar os resultados iniciais com os finais, permitindo fazer uma síntese de tudo o que ocorreu ao longo do processo, verificando o grau de sucesso do produto.

Fernandes (2019), afirma que um dos propósitos da avaliação sumativa é “recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação.”

Este autor refere ainda que esta modalidade de avaliação deve contribuir para ajudar a aprendizagem e o ensino. Estando focada nos resultados dos alunos, é especialmente levada a cabo após o ensino, considerando-se neste caso avaliação das aprendizagens.

Considerando o que afirma Pacheco (1996), os professores necessitam de buscar, em conjunto, critérios de objetividade para a classificação que atribuem aos alunos. Tais critérios devem ser claros, acessíveis e homogêneos.

Este mesmo autor refere que, o que contribui para a credibilidade da avaliação, quantitativa ou qualitativa, é a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética. Assim, a avaliação deve ser útil, exequível, viável, ética, exata e rigorosa.

Os critérios de avaliação constituem uma edificação social que se baseia na análise cautelosa de diferentes elementos do currículo, tais como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, e dos contextos exatos em que os professores e as escolas se inserem (Fernandes, 2021).

Assim sendo, este autor refere que “a definição de critérios terá em conta as opções pedagógicas e outras definidas pelo agrupamento/escola não agrupada, nomeadamente no que se refere a perspectivas interdisciplinares e aprendizagens e competências transversais a desenvolver pelos alunos” (p.13).

Deste modo, no processo de avaliação sumativa, tive por base os critérios de avaliação da EC, observando e analisando todos os documentos utilizados ao longo da avaliação formativa, comparando-os aos objetivos estabelecidos.

Tais critérios apresentam uma ponderação por áreas, sendo elas: área das atitudes (30%); área das atividades físicas e aptidão física (60%); e área dos conhecimentos (10%). Apresentam um perfil de aprendizagem para a disciplina e respetivos descritores de desempenho. Elencam

os instrumentos de avaliação, privilegiando a observação direta e/ou grelhas de observação, testes práticos e fichas de auto e hétero avaliação.

A avaliação foi um dos processos mais difíceis e complexos no decorrer do ano letivo uma vez que a disciplina de EF é totalmente diferente das outras disciplinas. Neste processo, tentei ao máximo ser justo e coerente, porém tornou-se muito difícil atribuir uma nota a cada aluno, muito por culpa da inexperiência.

Como EE, reconheço a dificuldade de atribuir classificações, dada a relação que estabelecemos com os alunos.

4.1.4.4 Autoavaliação

No que se refere à autoavaliação esta constitui uma prática positiva em que o docente ao atribuir ferramentas aos alunos, permitindo-lhes a possibilidade de formular uma apreciação crítica acerca da sua classificação, tornando-os mais reflexivos.

Hadji, 2011, citando Pinto e Santos (2006), referem que a autoavaliação desempenha um papel privilegiado, no sentido em que a regulação é elaborada pelo próprio aluno.

Gonçalves et al., (2016) constata que através da autoavaliação é possível perceber a capacidade de autorreflexão do aluno.

Considereei que o momento de autoavaliação, constitui uma excelente experiência reflexiva para os alunos, com claro impacto no processo de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação sumativa.

No momento de autoavaliação dos alunos, estes tiveram a oportunidade de refletir e argumentar acerca da classificação final de período e do ano, mas também de deixar ao professor sugestões acerca da lecionação das aulas, auxiliando no meu processo de desenvolvimento docente, levando à minha reflexão e reajustamento das metodologias utilizadas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

No que se refere às atividades realizadas pela EC, segundo Cortesão (2010), a participação, qualquer que seja a forma em que se expressa, tem um papel fulcral em qualquer escola. De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve olhar para escola e para comunidade como espaços de inclusão e intervenção social, em volta de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

O Desporto Escolar tem a missão de, segundo a Direção-Geral da Educação (2017), criar oportunidades para todos os alunos do sistema educativo participarem regularmente em atividades físicas e desportivas. Também pretende estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Segundo Sobral (2017), o Desporto Escolar é a “única oportunidade para muitos jovens adquirirem competências desportivas e lúdico-recreativas num intenso clima de participação social”.

5.1.1 Dia Europeu do Desporto Escolar

O Dia Europeu do Desporto Escolar, foi comemorado a 24 de setembro de 2021, com uma caminhada ao parque do Sameiro, Penafiel.

Para além desta atividade, estava prevista uma coreografia, mas que por impossibilidade da professora não foi concretizada. Estas atividades seriam para todas as turmas que tivessem aulas de EF nesse dia.

Nesta atividade estive responsável por toda a organização juntamente com os restantes núcleos de estágio, assim como os professores orientadores. Em conjunto delineamos todos os aspetos relacionados com a mesma, como o horário, o grupo a qual era destinada a atividade, o percurso e ainda a sua divulgação, assim como o acompanhamento/controlo dos alunos durante todo o percurso.

A atividade, salva a exceção da coreografia, decorreu como foi prevista, num ambiente de participação e de boa disposição por parte dos alunos, professores e EE. O dia europeu do desporto escolar tem como objetivo promover uma vida ativa e saudável.

5.1.2 Corta-Mato Escolar

O corta-mato foi realizado no dia 5 de novembro (inicialmente agendado para dia 29 de outubro, mas adiado por condições atmosféricas).

A minha função nesta atividade passou por delimitar o percurso na escola e controlar o percurso fora da escola junto à entrada, evitando a passagem de pessoas enquanto os alunos estavam em prova. Por último auxiliei na recolha e arrumação do material.

Nesta atividade, foram apurados para o corta-mato CLDE (Coordenação Local do Desporto Escolar) os primeiros 6 classificados por escalão e género.

5.1.3 Corta-Mato CLDE

O corta-mato CLDE, foi organizado pela CLDE Tâmega e realizou-se no dia 23 de março, na cidade de Lousada.

Em relação à Escola Secundária de Penafiel, participaram 17 dos 19 alunos que eram esperados nesta prova.

Após uma repescagem, tivemos um aluno da escola que foi apurado para a fase nacional.

Enquanto EE, foi a primeira vez que pude observar toda a organização necessária para uma prova deste calibre, o que considero deveras positivo.

5.1.4 Mega Sprint Escolar

No dia 24 de março, realizou-se a fase escolar do Mega Sprinter. Esta atividade teve como objetivo apurar os alunos para a fase CLDE, em cada uma das 4 provas. Esta atividade abrange 4 provas diferentes, os 40 metros, 1000 metros, salto em comprimento e lançamento do peso.

A minha função nesta atividade passou por organizar os alunos para a prova dos 40 metros, realizando a chamada para a prova. Ainda neste aspeto, fiquei responsável por inserir os tempos, classificando os alunos.

5.1.5 Torneio Voleibol 2x2 e 4x4

Nos dias 7 e 8 de abril, foi realizado o torneio de Voleibol escolar, dinamizado pelo Grupo Disciplinar de EF.

Este evento destinou-se a todos os alunos da escola, sendo que no dia 7 foi realizado o torneio 2x2 para as turmas do 3º ciclo e no dia 8, o torneio 4x4 para as turmas do secundário.

Nesta atividade, fiquei com a responsabilidade de montar os campos e , durante a realização do torneio, de supervisionar os jogos e comunicar os resultados dos mesmos.

5.1.6 Semana Desportiva

Na semana de 2 a 6 de maio, foi realizada a semana desportiva, na Escola Secundária de Penafiel, dinamizada e organizada pelo Grupo Disciplinar de EF. O evento destinou-se a todos os alunos da escola.

Em cada dia desta semana foi abordada uma modalidade diferente. Ao longo dos cinco dias foram abordadas as seguintes modalidades: Golfe; yourfitmind; kempo; yoga; zumba; hip-hop; jumps; dança contemporânea; karaté; mtv dance; yourfit fight e treino funcional.

Em todos os dias da semana desportiva, à exceção de quarta-feira, fiquei responsável pelo bom funcionamento, ajudando em tudo o que fosse necessário no dia da atividade.

A semana desportiva tem como objetivo os alunos poderem desenvolver o seu conhecimento e alargar a prática desportiva.

5.1.7 Evento Anual

O evento anual do nosso núcleo PES, foi realizado a 5 de maio, com a atividade de Jump. Inserida na semana desportiva, fomos desafiados a pensar, idealizar e organizar uma atividade que não fosse vivenciada em contexto escolar. Este evento destinava-se a todos os alunos que se encontravam a realizar aula de EF nesse dia.

Devido ao elevado número de alunos, em termos organizativos e de material, esta tarefa foi árdua e bastante refletida. Para o bom funcionamento e inclusão do maior número de alunos possível, efetuamos protocolo com 3 entidades para a cedência de material e recursos humanos.

Desta experiência retiro, positivamente, o bom ambiente, grande motivação dos alunos, experimentação de uma modalidade pouco praticada, bom desempenho físico e maior interação com a comunidade escolar.

5.1.8 Seminário

No que diz respeito ao seminário, ocorreu no dia 3 de junho pelas 14 horas, na sala 301 da ESP. O núcleo da PES desenvolveu um projeto de intervenção, Family in Move, em parceria

com a UMAIA, que procurou encontrar um perfil familiar em relação aos níveis de atividade física.

O objetivo do estudo foi perceber o nível de importância atribuído a um estilo de vida ativo, à aptidão física e à coordenação motora, no contexto familiar e estilos de vida já associados, assim como a influência da implementação de um programa de treino de oito semanas na coordenação motora do aluno.

O projeto teve uma intervenção prática de oito semanas, após a realização da bateria de testes Motor Competence Assessment (MCA) e o envio de questionários, dirigidos aos pais e alunos. Os dados e resultados obtidos foram apresentados em seminário aberto à comunidade escolar, em especial às turmas que intervieram no projeto e ao Grupo Disciplinar de EF.

5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e atuação

O ano da PES é um ano carregado de emoções, experiências a nível profissional e pessoal, sendo este um momento de passagem do “ser aluno” para o “ser professor”.

Tenho a certeza que todas as experiências que vivenciei ao longo deste ano letivo, mais ou menos positivas, foram fulcrais para encarar novos desafios que possam surgir no meu percurso, quer sejam desportivos quer sejam pessoais.

Aprendi que, para uma atividade ser bem-sucedida deve obedecer a um rigoroso planeamento, a uma cuidada preparação, a uma adequada gestão dos recursos materiais e humanos, a uma correta condução dos processos bem como uma análise crítica dos resultados obtidos.

Através destas atividades, senti-me um elemento ativo da escola enquanto comunidade educativa e acredito que futuramente, consiga transferir este conhecimento e aplicá-lo em situações análogas.

Constato que o papel do Professor, vai bem para além do espaço de aula, podendo ser um agente da mudança de comportamentos, mostrando aos alunos, famílias e restante comunidade educativa a importância da prática de atividade física, como foi o exemplo do Projeto de Intervenção que levei a cabo na EC.

Entendo que todo o processo da PES é importante para a formação do EE, no sentido em que era impossível realizar aprendizagens como docente se estivesse sozinho.

O facto de existir uma supervisão é um aspeto fundamental, fazendo com que a formação do professor seja feita de uma forma pedagógica e não no processo de “tentativa-erro”.

A experiência e os conhecimentos do OC tornaram-se essenciais ao longo do meu processo, auxiliando-me nas dificuldades sentidas, potenciando o meu lado reflexivo, tendo sempre o máximo cuidado na orientação, permitindo-me tomar as minhas próprias decisões.

Com a experiência do processo para além da sala de aula, apropriei-me melhor acerca do contexto da vida dos meus alunos indo ao encontro do que considera Marcon et al. (2012), maior for a proximidade e o conhecimento do contexto familiar e social dos alunos, mais elementos os EE poderão possuir para planear, implementar e gerir as suas práticas pedagógicas, como para atingir diferentes objetivos, quer da disciplina de EF para os alunos, quer dos alunos para com as aulas de EF.

5.3 Socialização profissional e institucional

No que se refere à socialização profissional e institucional, é importante realçar o envolvimento com a comunidade escolar, ajudando-nos assim a melhorar as nossas relações com os outros professores. Este envolvimento é deveras importante de modo a criar um clima adequado e positivo. Segundo Costa (2010), a procura deste clima é a solução para alcançarmos uma organização escolar eficaz.

De acordo com Goodnough (2010), e Keay (2007), citado por Amaral da Cunha (2017), os EE concebem a aprendizagem para ser professor uma construção pessoal, e que é na relação com o outro que se constrói um estreitamento com a função e se desenvolve um verdadeiro sentido de pertença e de filiação com a comunidade profissional.

Desde o início do ano letivo, sempre foi objetivo importante receber o máximo de informação possível sobre a realidade escolar, percebendo assim as dificuldades e potencialidades do meio escolar. Nada melhor que aprender tudo isto com quem já “vive” nesta escola há diversos anos e que me conseguirá passar toda a realidade e conhecimento num futuro muito próximo.

Enquanto EE, reconheci a importância do acompanhamento, dado pelo OC, ao longo de toda a prática letiva, o que vai ao encontro do que refere Amaral da Cunha (2017, p.289), por este ser “detentor de um conhecimento especializado e de uma experiência prática de ensino, potenciando a aprendizagem, a superação de dificuldades, o aprofundamento da reflexão e consolidação da experiência.”

No que se refere aos meus colegas EE, constatei a importância do diálogo franco e aberto, em momentos formais e informais, o que se refletiu, na preparação e na lecionação das aulas, o que vai ao encontro de Amaral da Cunha (2017) que considera que os colegas de estágio melhoram as suas atuações nas aulas e o desenvolvimento de capacidades como a observação, o trabalho e reflexão de grupo sob a égide do um objetivo central de aprender a ser professor.

No que concerne à Professora Supervisora, é absolutamente inquestionável o seu papel no acompanhamento da prática letiva, como descrito por Amaral da Cunha (2017, p.290), esta é um “barómetro dos seus trabalhos e progressos como professores em aprendizagem, em períodos pontuais do estágio.”

O tempo para socializar foi uma ameaça pois os intervalos eram curtos. No entanto sempre que possível deslocava-me à sala dos professores, local privilegiado de empatia e contacto menos formal com os vários elementos dos conselhos de turma.

A pandemia da covid-19, também não auxiliou neste aspeto pois, alguns professores, evitavam a ida à sala dos professores e por vezes o espaço de socialização eram os espaços exteriores.

Para Nóvoa (2009), o exercício profissional é organizado em redor de “comunidades de prática” no interior da escola. Com a participação nas reuniões gerais, de departamento, de grupo disciplinar e também de conselho de turma, é perceptível que a função do professor decorre de forma coletiva.

5.4 A componente ético-profissional

A edificação da identidade profissional de um professor de EF, tem início num período, onde o EE, ainda só demonstra o gosto pela atividade física e a preponderância que esse gosto tem na seleção da sua profissão (Lima, et al., 2014).

Segundo Almeida (2004), “A Ética profissional é o conjunto de princípios que regem a conduta funcional de uma profissão” (p.195). Assim sendo, todas as profissões têm normas de conduta, que são regidas por princípios e que devem ser seguidos e respeitos rigorosamente.

A ética no Professor de EF tem por base as suas características pessoais, bem como as atitudes e valores que este demonstra como a assiduidade, o cumprimento de atividades propostas, o comportamento moral etc.

De acordo com Lioi (2010), ser ético não é dever, mas uma atitude de bom caráter; expressa ter conduta disciplinar que possa ser empregue em qualquer ambiente social.

Ao longo deste ano PES, pude constatar a importância do trabalho em equipa e do trabalho individual. A partilha de experiências entre docentes, a ajuda na elaboração de documentos base como plano anual de atividades, concretização de atividades, definição de critérios de avaliação, distribuição de espaços de aula e até na resolução de problemas, são exemplos do trabalho em equipa que o Grupo Disciplinar deve concretizar. Reforço também a importância do trabalho individual, na elaboração de planos de aula, avaliações, decisões pedagógicas e lecionação de aulas.

Ensinar exige construir valores morais, tal como refere Freire (2014), ao transmitir conhecimento é importante trabalhar o respeito, o limite de liberdade, a tolerância, segurança e domínio ao se expressar acerca de um conteúdo, a curiosidade por novas informações, a humildade, alegria e esperança.

Neste sentido, as atividades físicas e desportivas, pelo capital único que possuem, podem e devem também ser utilizadas com vista ao desenvolvimento da ética enquanto sistema de valores associados ao fenómeno desportivo e educativo.

Para finalizar este capítulo, permito-me deixar a minha primeira reflexão, realizada na UC de Profissionalidade Docente no 1.º ano de mestrado, acerca do professor que gostaria de ser:

É de todo a minha intenção ser um professor dedicado e sempre disposto a ir em busca de novos conhecimentos sobre as mais variadas temáticas, dentro ou fora da EF. Não espero ser um professor que saiba tudo, ainda antes de começar a exercer, mas espero aprender cada vez mais ao longo dos anos, pois acredito que o conhecimento advém da experiência e da prática. Espero ser um professor que não se limite a

ensinar a EF, mas também que estimule o aluno a pensar, a resolver problemas e a ser autónomo. Pretendo também inculcar aos alunos o gosto pela EF e proporcionar-lhes o máximo de experiências positivas possíveis. Para ir de encontro a estes objetivos, espero ser um professor que saiba ouvir a perspectiva do aluno, sempre recetivo a críticas construtivas e a sugestões para dessa forma ir de encontro a uma aula em que seja propício o ambiente de aprendizagem. (Trabalho desenvolvido na UC de Profissionalidade Docente).

Tudo o que referi acerca deste ponto, encontra-se plasmado no Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, nas quatro dimensões do perfil geral de desempenho de professores.

A esta distância, acredito que consegui adquirir as competências éticas e profissionais necessárias de forma a ser tipo o professor que sempre idealizei ser.

6. Desenvolvimento profissional

6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo da profissão

Segundo Lima et al. (2014), tema da formação contínua no processo de desenvolvimento profissional é analisado como sendo um dos fatores com maior influência, não só para o próprio desenvolvimento do professor, mas também para a idealização da nossa identidade profissional.

Ao longo do ano letivo, em atualizar sistematicamente os meus conhecimentos, tentando justificar as minhas tomadas de decisão com base nas aprendizagens que fiz no primeiro ano de mestrado bem como, no conhecimento e nas orientações, sempre oportunas, do OC e da Professora Supervisora.

Como oportunidade, considero que devo enquanto EE, aproveitar toda a formação dada pela escola no âmbito desportivo, pois é uma enorme oportunidade de aprender e aumentar o conhecimento.

No ponto de vista de Cunha (2008), formação ao longo da vida é essencial, pois devido às mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais os saberes não são permanentes e há a necessidade de dar ênfase à formação contínua.

Um aspeto a ter em consideração é a falta de formação por parte dos professores estagiários quando chegamos ao ano da PES. Dificilmente algum EE está preparado para lidar com todas as dificuldades existentes no meio escolar, pois a universidade baseia-se muito na teoria, esquecendo-se que por vezes a aplicação e a prática é bastante diferente do que imaginamos.

Neste sentido, refiro com muito agrado a experiência de ter participado e realizado uma apresentação de um trabalho de investigação no Seminário Internacional “Porque é importante saber investigar sobre a, e na, formação de professores em EF”. Agradeço a todos os intervenientes a oportunidade, pois constituiu um momento de aprendizagem, de partilha e reflexão ímpares.

Entendo que a formação contínua deve ser uma prioridade na vida profissional de qualquer docente, de forma a garantir a sua atualização e aperfeiçoamento, com vista à melhoria da prática letiva, do processo de ensino aprendizagem e do seu desenvolvimento profissional.

7. Reflexões finais

Através da elaboração deste documento foi possível autoavaliar e refletir sobre o meu desempenho enquanto EE de EF.

Este ano de PES foi extremamente positivo, enriquecedor e desafiante onde assumi o papel de docente, numa situação concreta, com as responsabilidades, os direitos e os deveres de um profissional da educação, devidamente acompanhado pelo OC e pela Professora Supervisora, que me garantiram segurança nas minhas tomadas de decisão.

Ao longo deste ano de “experiência no terreno”, foi possível reconhecer a importância do planeamento, da pesquisa e da reflexão, de modo a tornar a intervenção docente o mais correta possível. Este processo cíclico, faz com que os conhecimentos e qualidades do professor sejam melhoradas e conseqüentemente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise crítica e reflexiva, foi possível analisar e identificar as oportunidades, as forças, as fraquezas e ameaças. Além disso, refleti sobre aspetos que devem ser melhorados durante a minha intervenção na escola e desta forma fui capaz de circunscrever novas estratégias de atuação para melhorar o meu desempenho profissional, enquanto docente da disciplina de EF.

Desta forma, fui tentando selecionar novas estratégias de forma a melhorar o planeamento e o ensino, mantendo como objetivo principal o desenvolvimento dos alunos, sempre adequadas ao perfil da turma com vista à sua motivação e desempenhas nas tarefas e desafios apresentados.

Fui reconhecendo, à medida que se desenvolveu todo o processo PES, que o docente, inserido na escola entendida como comunidade educativa, ultrapassa a mera função de lecionação de aulas e atua profissionalmente, de uma forma integrada, no relacionamento com o contexto onde a instituição se insere. Neste sentido, o professor colabora com todos os intervenientes contribuindo para o respeito mútuo entre alunos, docentes, pessoal não-docente, famílias e até instituições da comunidade. Poderá e deverá contribuir tanto para a promoção de uma escola como polo de desenvolvimento pessoal e cultural como para que esta seja um local de inclusão, propícia à formação integral dos alunos, futuros cidadãos críticos, inovadores e participativos.

Considero que a experiência da PES superou as minhas expectativas iniciais, o que associo, claramente, aos alunos que me foram confiados, ao núcleo de estágio com quem partilhei

dúvidas e certezas, ao OC com quem aprendi imenso pelo exemplo e à Professora Supervisora que me permitiu a ligação com a instituição e com a produção do conhecimento.

Estou certo de que sou o professor que sou, em resultado da minha estória de vida, pelas vivências pessoais, académicas e desportivas, e pelas influências das contingências da prática. Sinto-me capaz de conceber, planear, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como de participar ativamente na comunidade escolar e sou agora capaz de refletir e investigar sobre a minha prática.

Em suma, através deste documento pude expressar as dificuldades sentidas e as estratégias que achei mais pertinentes para cada problemática que encontrei. Deste modo procurei melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Entendo também que devo continuar a trabalhar e a melhorar as minhas capacidades profissionais de forma a estar o mais preparado possível para enfrentar o mundo do trabalho e a vida profissional.

Através deste ano de prática, conclui que me sentirei realizado pessoal e profissionalmente, abraçando esta profissão, cuidando dos meus alunos com rigor mas com afeto, exigente mas com respeito, flexível mas com objetivos definidos. Se não pode ficar a certeza, fica a minha firme convicção...

8. Referências bibliográficas

Aleixo, I. M. S., & Mesquita, I. (2016). Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38, 349-357.

Almeida A. F. P. (2004). Ética Profissional em Educação Física no Brasil: prolegômenos. In J. B. Tojal, L. P. da Costa, & H. Beresford. (Eds.). (2004). *Ética profissional na educação física*. Shape.

Amaral da Cunha, M. (2017). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação-sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.

Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.

Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento.

Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção: relatório de estágio*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.

Castro, P. A. P. P., Tucunduva, C. C., & Arns, E. M. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.

Cortesão, M. I. P. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. Coimbra.

Costa, A. F. L. D. (2010). *Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. Coimbra.

Cunha, A. C. (2008). *Pós-modernidade socialização e profissão dos professores (de educação física): Para uma “nova” reconceptualização*. Vislis Editores.

Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série. Lisboa: Assembleia da República

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Cria o diploma de técnico superior profissional.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Regulamenta o regime jurídico e os respetivos diplomas do ensino superior

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I Série-A n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021.

Direção-Geral da Educação (2018). Para uma educação inclusiva. Acessível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Fensterseifer, P. E., & Silva, M. A. D. (2011). Ensaando o " novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 33, 119-134.

Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação-Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.*

Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. *Folha de apoio à formação-Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.*

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Editora Paz e terra.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.* Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia, 19-64.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso de ensino e aprendizagem.* Maia: Edições ISMAI.

Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão.* Porto: Editora FADEUP.

Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê.* Pinhais: Melo.

Haydt, R. (2002). *Funções, modalidades e propósitos da avaliação. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.* São Paulo: Ática.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & AR Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer*, 401-420.

Jesus, Â., Gomes, M. J., & Cruz, A. (2013). Case Based Learning Digital: estratégias de avaliação e colaboração online. *Indagatio Didactica*, 5(3), 126-141.

Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40-43.

Larrivee, B., Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Boston, MA.

Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68-74.

Lioi, A. (2010). Ética na educação. *Revista UniABC, São Paulo*.

Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, 27-30.

Machado, E. A. (2021). Feedback. *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.

Marcon, D., Graça, A. B. D. S., & Nascimento, J. V. D. (2012). Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 23, 295-306.

Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas—fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, 19(111), 24-27.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 87-108.

Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Monografia de especialização em Supervisão Escolar*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física 5º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, P. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica nº2 da Mealhada junto da turma do 8ºc no ano letivo de 2012/2013*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa: educa.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pereira, C. H. D. A. B. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

Queirós, P. (2014). *Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.

Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. 8ª Edição, Lisboa: Texto Editora.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.

Roldão, M. D. C., (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ªEd.). Lisboa, Editorial Presença.

Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Rosa, B. (2014). *Ética no Desporto- Linhas Orientadoras para Professores*. Maфра: Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*, 193-206.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade.

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista unar*, 7(1), 1-12.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (Vol. 129). Inde.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Aberta, Lisboa

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological bulletin*, 94(3), 429.

Sobral, F. (2017). Desporto escolar e desporto federado: os traços de diferença. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 11-19.

Tannehill, D., H. van der Mars, and A. MacPhail. 2015. *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Universidade de Santiago de Compostela.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD

Veloso, R., Aranha, Á., Lopes, E., Moreira, J. E., Cachada, J. M., & Pereira, M. d. (2016). *Passa a bola !* Porto: Porto Editora.

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education—changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152.

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 313-319.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.